EDUCACION POPULAR. UN ENCUENTRO CON PAULO FREIRE

ROSA MARIA TORRES

BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS
Centro Editor de América Latina



CEAL. Bs As 1988. p. 55 a 72

36

Advertencia: cabe hacer algunas aclaraciones con respecto a las Notas. En primer lugar, para ampliar o ubicar los diferentes puntos en la trayectoria del pensamiento de Freire, hemos preferido remitirnos a citas textuales suyas. En segundo lugar, hemos preferido —allí donde hemos tenido a mano— las publicaciones en español, introduciendo en ocasiones pequeñas modificaciones a la traducción, a fin de respetar en lo posible la versión original. Finalmente, en los casos de trabajos citados en portugués o inglés, las traducciones son nuestras.

Entrevista a Paulo Freire

Rosa María Torres: *La expresión "educación popular" se ha difundido y popularizado ampliamente en América Latina. Quizá por ello mismo, esta expresión viene siendo entendida y utilizada de maneras y con enfoques muy diversos. Por otra parte, mientras algunos la vinculan directamente a Paulo Freire, otros hablan de la educación popular precisamente como una superación de Freire, en tanto Freire no habría asumido explícitamente el objetivo político de la educación, habiéndola desligado de la lucha de clases y concebido la reflexión y la acción organizada del pueblo como dos momentos separados. ¿Cómo concibe el Paulo Freire de hoy lo que es la educación popular?*

Paulo Freire: Yo creo, en primer lugar, que los que hacen estos comentarios no son dialécticos, no entienden lo que yo digo, o simplemente se rehúsan a leerme. Yo vengo precisamente enfatizando todo esto que ellos me critican. Está ya dicho en esa entrevista que me hicieron en Chile.[1] Y lo repito siempre, incluso en este último libro.[2]

En segundo lugar, yo creo que *el Paulo Freire de hoy tiene cierta coherencia con el Paulo Freire de ayer.* El Paulo Freire de ayer no ha muerto. Quiero decir que yo he estado vivo durante todos estos años... Pero el Paulo Freire de hoy necesariamente lleva consigo las marcas de la experiencia. Por ejemplo, el Paulo Freire de hoy tuvo la oportunidad, tuvo la suerte de conocer Nicaragua. A mis 60 años yo no cono-

[1] Se refiere a la entrevista realizada en 1972, y originalmente aparecida en 1973 en la revista *Cuadernos de Educación* n. 26. Posteriormente, esta entrevista ha sido publicada en varios idiomas y países. Freire la menciona aquí por tener a mano una última publicación hecha en el Ecuador (P. Freire, *La dimensión política de la educación*, Cuadernos Pedagógicos, nº 8, Quito, CEDECO, marzo de 1985), que es la que utilizaremos en adelante como referencia.

[2] Se refiere a *Por uma pedagogia da pergunta*, *op. cit.*, 1985. Se trata de un diálogo entre Paulo Freire y Antonio Faúndez, realizado en Ginebra, en agosto de 1984.

cia Nicaragua, a no ser la Nicaragua dominada.[3] El Paulo Freire de hoy tuvo la suerte de vivir la experiencia de Chile, el Chile de la transición de Allende, el Chile de la frustración de un golpe de Estado.[4] El Paulo Freire de hoy tuvo la oportunidad de conocer Tanzania, de participar en transformaciones profundas a partir de la expulsión de los colonizadores en Angola, Guinea-Bissau, Cabo Verde y Santo Tomé.[5] El

---

[3] Invitado por el gobierno revolucionario para colaborar en la preparación de la Cruzada Nacional de Alfabetización, Freire estuvo en Nicaragua a fines de octubre de 1979 y, durante diez días, trabajó particularmente con el equipo encargado del diseño de la metodología. "Freire hizo una valiosa contribución al proceso. Después de discutir la idea general del método con el equipo, su principal crítica se refirió al hecho de que, para ese momento, ningún paso (de la cartilla en elaboración) permitía a los educandos crear sus propias palabras u oraciones. El señaló este comentario al equipo y enfatizó la importancia vital de la creación personal de palabras en cualquier programa de alfabetización pero, especialmente, en uno liberador... El grupo inmediatamente incorporó su sugerencia al método, agregando el paso número 6". Valerie Miller, *Between struggle and hope. The Nicaraguan Literacy Crusade*, Boulder, Westview Press, 1985, pág. 91). Posteriormente Freire regresó a Nicaragua para el "Encuentro Internacional de Educación Popular por la Paz", realizado en Managua entre el 28 de agosto y el 4 de septiembre de 1983. Sobre su intervención en el mismo, puede verse: Carlos R. Brandao (comp.) *Lições da Nicarágua. A experiencia da esperança*, Papirus Livraria Editoria, Campinas, 1984.

[4] A raíz del golpe de Estado en Brasil en 1964, y después de un breve exil[illegible] Bolivia, Freire se radica en Chile, de donde sale en 1969, aunque vuel[illegible] [illegible]s tarde durante el gobierno de la Unidad Popular. Allí, dicta clases en la Universidad, desarrolla un amplio trabajo de alfabetización en las áreas rurales, y asesora diversos programas de capacitación vinculados con la reforma agraria. Algunos de los trabajos escritos durante su estadía en Chile son: "A alfabetização de adultos. Crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica" (1968) en: P. Freire: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, 7a. ed., Río de Janeiro, Paz e Terra, 1984, págs. 13-23; "Ação cultural e reforma agraria" (1968) en: P. Freire, *ibid.*, págs. 31-36; "O papel do trabalhador social no processo da mudança" (1968) en P. Freire, *ibid.*, págs. 37-41; "Investigación y metodología de la investigación del tema generador' (1968) en Carlos A. Torres (comp.), *La praxis educativa de Paulo Freire, op. cit.*, págs. 139-172; "Consideraciones en torno al acto de estudiar" (1968) en P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación, op. cit.*, págs. 47-53; "Los campesinos y sus libros de lectura" (1968) en P. Freire, *ibid.*, págs. 54-61; *Pedagogía del oprimido, op. cit.*, (1969); *¿Extensión o comunicación?, La concientización en el medio rural* (1969), 7a. ed., México, Siglo XXI, 1978.

[5] Freire entra en contacto con estos procesos africanos a raíz de su estadía en Ginebra como consultor del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, donde empieza a trabajar en 1970. Su actividad más intensa y prolongada la realiza en Guinea-Bissau y São Tomé y Príncipe. En el primer caso, Freire y su equipo del Instituto de Acción Cultural (IDAC) fueron invitados en 1975 por el gobierno revolucionario de Luiz Cabral a colaborar en el diseño de la campaña de alfabetización. En el caso de São Tomé y Príncipe, Freire colaboró directamente en la producción de los cuatro primeros *Cuadernos de Cultura Popular.*

Sobre su experiencia de trabajo en Africa, puede consultarse: P. Freire, *Cartas a Guinea-Bissau, Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (1977), 2a. ed., México, Siglo XXI, 1979; Ligia Chiappini, "Encontro con Paulo Freire", Ginebra, 1979, en *Educação e Sociedade*, nº 3, San Pablo, Cortez e Moraes, 1979, págs. 47-75; P. Freire, "El pueblo dice su palabra o la alfabetización en São Tomé y Príncipe" (1981), en P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación, op.cit.*, págs. 125-176; P. Freire, "Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe" (1978), en Carlos R. Brandao (comp.). *A questão de educação popular*. 4a. ed., San Pablo, Editora

Paulo Freire de hoy tuvo la oportunidad de experimentar un poco en Nicaragua y también en Granada.[6] Entonces, sería un desastre, sería muy triste si yo no hubiera aprendido con estos cinco o seis momentos históricos, si hoy en día yo siguiera siendo el mismo que llegó al exilio veinte años atrás, primero en Bolivia y después en Chile. Yo tengo aún que aprender haciendo y viendo las cosas que se están haciendo.

Con respecto a tu pregunta sobre lo que yo entiendo como educación popular, también aquí hay una prolongación entre el Paulo Freire de ayer y el de hoy.[7] Ayer, Paulo Freire entendía la educación popular

---

Brasiliense, 1984 (también incluido en español en G. Mariño, *El nuevo Freire: traducción y críticas a su último trabajo en Africa*, Dimensión Educativa, Aportes 4, Bogotá, s/f); "Caminhos de Paulo Freire", (1985), entrevista realizada por J. Chasin, Rui Gomes Danias y Vicente Madeira, en *Ensaio*, nº 14, San Pablo, Editora Ensaio, 1985, págs. 1-27; P. Freire y A. Faúndez, *Por una pedagogía da pergunta, op.cit.*: A Faúndez, *Cultura oral, cultura escrita y proceso de alfabetización*, Cuadernos Pedagógicos, nº 6, Quito, CEDECO, 1985.

[6] En octubre de 1979, a siete meses del triunfo revolucionario, Freire visitó Granada invitado por el gobierno de Maurice Bishop para asesorar el Centre for Popular Education (CPE), cuya primera fase sería una campaña nacional de alfabetización. La campaña, llevada a cabo entre agosto de 1980 y febrero de 1981, se continuó en un Programa de Educación Básica de Adultos que estaba en pleno desarrollo cuando sobrevino la crisis interna del Partido y la posterior invasión norteamericana, en octubre de 1983.

"Podemos aprender y agarrar coraje", decía Bishop en un discurso en St. George's en 1981, "de las ideas y descubrimientos que han surgido a través de las exitosas luchas de nuestros compañeros en otros países. ¿Recuerdan cómo el programa JAMAL de alfabetización en Jamaica y las ideas de Paulo Freire, un brasileño, así como la experiencia cubana en alfabetización contribuyeron, todos ellos, al desarrollo de nuestro CPE aquí?" ("Education is production, too!" en *Maurice Bishop Speaks, The Grenada Revolution 1979-83*, Nueva York, Pathfinder Press, 1983, pág. 226.)

Por otra parte sobre la labor desarrollada por Freire en Granada, nos comentaba Valerie Cornwall, ex-Coordinadora de la Campaña de alfabetización: "Su aporte fue para nosotros muy importante. Nos sugirió que utilizáramos su método, probado en Brasil. Al principio, tratamos de hacerlo. Pero nos dimos cuenta de que había problemas. Empezamos por las vocales, pero no servía, porque en inglés cada vocal tiene sonidos diferentes. Además, el inglés no es una lengua silábica. Entonces, al ver que no podíamos construir las palabras generadoras de la misma manera, empezamos a tratar otras vías. Finalmente, lo que hicimos fue adaptar la serie "Lady Bird", que son los materiales que se han usado tradicionalmente en el Caribe angloíono, haciendo cambios y, naturalmente, con otros contenidos, los de la Revolución". (Entrevista a Valerie Cornwall en La Habana, Cuba, abril de 1983. Véase Rosa María Torres, *Educación y democracia en la Granada revolucionaria*, Cuadernos de Pensamiento Propio, Managua, Serie Ensayos nº 8, CRIES, mayo de 1984).)

[7] Cabe aclarar que en sus primeros escritos, Freire no hablaba de "educación popular" sino de "educación liberadora", "educación para la libertad", "educación para la democracia", "educación democrática", "educación problematizadora", "educación de la comunicación", "educación cultural popular", "educación crítica", "educación dialógica", "pedagogía de la comunicación".

A este respecto, dice Carlos Brandao: "Hace casi 25 años, cuando nosotros en Brasil, aprendiendo ya entonces con Paulo Freire, trabajábamos en eso que sería en los años 60-61 con un nuevo sentido de la educación, buscábamos un nombre a *eso*. El primer nombre no fue *educación popular*. Educación popular es un nombre tardío en ese sentido: el primer nombre fue *educación liberadora*, el primer nombre que incluso le dio el mismo Paulo Freire..." (en *Paulo Freire en Buenos Aires*, Acto Preparatorio de la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos, CEAAL, Buenos Aires, 21 de junio de 1985, pág. 8).

(37)

como un esfuerzo de las clases populares, un esfuerzo en favor de la movilización popular o un esfuerzo incluso dentro del propio proceso de movilización y organización popular con miras a la transformación de la sociedad. Pero el Paulo Freire de ayer —un ayer que yo ubicaría en los años 50 y comienzos de los 60—[8], no veía con claridad algo que el Paulo Freire de hoy ve con mucha claridad. Y es lo que yo hoy denomino la *politicidad de la educación*. Esto es, la calidad que tiene la educación de ser política. Porque la naturaleza de la práctica educativa es política en sí misma. Y por eso *no es posible hablar siquiera de una dimensión política de la educación, pues toda ella es política.*[9]

Por lo mismo, el Paulo Freire de hoy —y este hoy lo ubico desde fines de los años 60 y comienzos de los 70—[10] ve claramente la cuestión de las clases sociales. Por ello es que, para el Paulo Freire de hoy, la educación popular, cualquiera que sea la sociedad en que se dé, refleja los niveles de la lucha de clases de esa sociedad. Es posible, incluso, que el educador no esté consciente de esto, pero los contenidos de la educación popular, la mayor o menor participación de los grupos populares en ella, todo esto tiene que ver con los niveles del conflicto de clase. Entonces, el Paulo Freire de hoy no puede concebir proyectos de educación popular que no sean comprendidos a la luz del conflicto de clase que se esté dando, clara u ocultamente, en la sociedad.

---

[8] Este período, llamado por algunos estudiosos de Freire el "período brasileño", culmina con la publicación de su primer libro, *La educación como práctica de la libertad* (1965), concluido durante su exilio en Chile.

Un análisis extenso, profundo y crítico de la obra y la trayectoria de Freire en este período (hasta 1965), puede encontrarse en V.P. Paiva, *Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista*, México, Editorial Extemporánea, 1982.

[9] A este respecto decía Freire en una entrevista realizada en India, en 1979: "Sé que en algunos de mis escritos hice referencia al aspecto político de la educación, pero ya no. Hoy no hago ninguna referencia a los aspectos políticos de la educación porque hoy, para mí, la educación toda es política... De esta manera, los educadores son políticos, independientemente de que pertenezcan o no a un partido político. Por otra parte, la educación sistemática reproduce la ideología del poder independientemente de que los educadores estén conscientes de ello o no". ("To know and to be: a dialogue with Paulo Freire", *Indian Journal of Youth Affairs*, nº 2, Nueva Delhi, India, junio de 1979, págs. 11-12.)

Precisamente, al ver la última edición de su entrevista en Chile publicada por CEDECO en Quito, bajo el título de *La dimensión política de la educación*, Freire volvió a insistirnos sobre este punto. Cabe aclarar, no obstante, que en aquella entrevista Freire hablaba todavía efectivamente de "la dimensión política de la educación".

[10] Este "hoy" arrancaría con lo que algunos autores denominan el "período chileno", que culmina con la *Pedagogía del oprimido* (1969). Un tercer período se iniciaría con su breve instancia como profesor visitante en la Universidad de Harvard (1969), donde escribe "Açao cultural para a libertação" (incluido en: P. Freire, *Açao cultural para a libertade e outros escritos*, *op.cit.*, págs. 42-85).

A partir de su trabajo en Ginebra como Consultor del Consejo Mundial de Iglesias, y de su contacto con diversos procesos revolucionarios tanto de África como de América Latina, se abriría un cuarto período (1970-1979). Finalmente: el regreso de Freire a Brasil en 1980 iniciaría un quinto período de este "hoy" al que se refiere en esta entrevista.

La educación popular se plantea, entonces, como un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular. Sin embargo, esto no significa que afirmemos que la educación es un instrumento para la transformación radical de la sociedad. Afirmar que la práctica educativa es el instrumento para la transformación revolucionaria de la sociedad, me parece ingenuo. Claro que lo que no se puede negar es que la práctica revolucionaria transformadora de la sociedad es en sí misma pedagógica, en sí misma educativa. Lo que no podemos, sin embargo, es esperar —como lo hacen a veces quienes piensan mecánicamente— que se opere la transformación revolucionaria para empezar una labor de educación popular. No. Yo creo que *en toda sociedad hay espacios políticos y sociales para trabajar desde el punto de vista del interés de las clases populares, a través de proyectos aunque sea mínimos de educación popular.* Creo pues que la cuestión que se plantea a los educadores en tanto políticos y a los políticos en tanto educadores es precisamente reconocer qué espacios existen dentro de la sociedad que puedan ser llenados políticamente en un esfuerzo de educación popular.[11]

Hay otro punto que me gustaría subrayar dentro de esta pregunta que me haces y es el siguiente: la educación es siempre un acto de conocimiento, cualquiera que ésta sea, cualquiera sea la marca ideológica que esté en ella, cualquiera sea la opción política del educador o la educadora, individualmente o como grupo, como clase, como categoría social. Es decir, no hay posibilidad de entender la educación sin percibir que toda situación educativa, formal o informalmente, es siempre una situación en la cual hay un cierto objeto de conocimiento a ser conocido. No importa si enseñas geología, matemáticas o ciencias sociales, como tampoco importa la edad de los alumnos.

---

[11] Al respecto, y respondiendo a la pregunta de si es posible una práctica educativa realmente "nueva" dentro del sistema "antiguo", respondía Freire en 1972: "En primer lugar, al estudiar en el mapa general del sistema educativo qué puntos pueden ser tocados y reformados (después quiero hacer también un paréntesis sobre *reforma*) hay que estar muy lúcido con relación a táctica y estrategia, parcialidad y totalidad, práctica y teoría, y "viable histórico". Estos son los puntos teóricos que hay que tener aquí claros y lúcidos. Entonces, es probable que uno, dos, tres o más puntos no puedan ni deban ser tocados, pero que haya áreas en que podremos introducir reformas. Ahora, con relación a las reformas, yo diría lo siguiente: la crítica *a priori* de la reforma es ahistórica y, por lo tanto, antidialéctica... La historia demuestra que hay ciertos momentos en que una reforma es hecha y se sale incluso de las manos de quienes la hicieron, asumiendo una posición de hecho que empuja el propio proceso más allá. De ahí que se nos exige saber qué tipo de reformas debemos introducir, hoy en día, en un sistema educativo dado" (*La dimensión política de la educación*, *op. cit.*, págs. 31-32. Véase también: "Conversando con Paulo Freire", Ginebra 1975, en C.A. Torres (comp.), *Entrevistas con Paulo Freire*, México, Ediciones Gernika, 1978, pág. 100).

En su último libro, por otra parte, vemos a Freire diciendo: "Evidentemente, la nueva educación, que en el fondo debe ser entendida como una educación en proceso de permanente renovación, no se crea en su totalidad después de la llegada de la Revolución al poder. Ella comienza, en algunas de sus dimensiones, mucho antes: en la movilización y en la organización populares para la lucha". (P. Freire y A. Faúndez, *op.cit.*, pág. 94).

Siempre, en todos los casos, hay un objeto de conocimiento a ser aprehendido.

Precisamente, yo creo que *una cuestión fundamental para nosotros los educadores populares es saber cuál es nuestra comprensión del acto de conocer.* Segundo, conocer para qué. Tercero, conocer con quiénes. Cuarto, conocer en favor de qué. Quinto, conocer contra qué. Sexto, conocer en favor de quiénes. Séptimo, conocer contra quiénes. Pero hay todavía otra pregunta previa a todas éstas y es la de cómo conocer, es decir, una pregunta que tiene qué ver con el método.[12]

Todas estas preguntas, que los educadores tenemos que hacernos en primer lugar a nosotros mismos, necesariamente nos llevan a preguntarnos sobre el rol del educador y el rol del educando en esta práctica educativa, en esta práctica de conocimiento. Y esta pregunta, a mi manera de ver, no es nada inocente, pues es también una pregunta política, ya que involucra una cierta postura ideológica. No es simplemente una pregunta de la teoría del conocimiento. Yo diría que la teoría del conocimiento, por sí sola, no responde a esta pregunta, porque ésta tiene que ver con la comprensión política del liderazgo, por ejemplo.[13]

En definitiva, *¿cuál es nuestra comprensión político-ideológica de nuestro rol como educadores frente a los educandos?* No me cabe duda que si hacemos esta pregunta a un educador autoritario, él responderá diciendo que el rol del educador es el rol de quien sabe y debe, por lo tanto, enseñar a quienes no saben. Sostendrá también, en consecuencia, que el contenido programático de la educación debe ser

[12] Es importante aclarar que Freire diferencia explícitamente *método de conocer y método de enseñar.* A este respecto decía en 1979: "A mí me preocupa mucho más clarificar esa cuestión del método y situarme en relación a él, en cuanto *método de conocer* y no en cuanto *método de enseñar.* Es una cuestión epistemológica. Y que, siendo epistemológica, es política e ideológica, es también política e ideológica". (L. Chiappini, *op.cit.*, pág. 84).

[13] El tema del liderazgo y, en particular, del liderazgo revolucionario, ha sido objeto de amplias y críticas reflexiones de Freire a lo largo de toda su obra. Desde la *Pedagogía del oprimido* (en particular el Capítulo IV), ha venido sistemáticamente abordando y cuestionando, en la relación líderes-masas, la reproducción de patrones y métodos autoritarios, antidialógicos y elitistas, y la visión de las masas como receptoras pasivas de las decisiones de sus líderes. "El camino para la realización de un trabajo liberador efectuado por el liderazgo revolucionario no es la *"propaganda liberadora"*. Este no radica en el mero acto de depositar la creencia de la libertad de los oprimidos, pensando conquistar así su confianza, sino en el hecho de dialogar con ellos. Es preciso convencerse de que el convencimiento de los oprimidos sobre el deber de luchar por su liberación no es una donación hecha por el liderazgo revolucionario sino resultado de su concientización... Estamos convencidos de que el diálogo con las masas populares es una exigencia radical de toda revolución auténtica... Obstaculizar la comunicación equivale a transformar a los hombres en objetos, y esto es tarea y objetivo de los opresores, no de los revolucionarios... Liderazgo por un lado, masas populares por otro, lo que equivale a repetir el esquema de la relación opresor y su teoría de la acción... Lo que no se puede verificar en la praxis revolucionaria es la división absurda entre la praxis del liderazgo y aquella de las masas oprimidas, de tal forma que la acción de las últimas se reduzca apenas a aceptar las determinaciones del liderazgo" (*Pedagogía del oprimido, op. cit.*, págs. 159-164).

elaborado por técnicos competentes que saben ya de antemano lo que deberán saber mañana los educandos.[14]

Tanto el Paulo Freire de ayer como el Paulo Freire de hoy se oponen firmemente a esta posición. Mi posición a este respecto es lo que yo hoy llamo sustantividad democrática. Como hombre que sueña con la sociedad socialista, *yo no hago ninguna contraposición entre democracia y revolución socialista.* Ninguna.[15]

Ahora, es preciso aclarar una cosa. Para mí, obviamente, toda educación es directiva. *No existe educación no-directiva, porque la propia naturaleza de la educación implica la directividad.* Pero, no siendo neutro el educador, siendo directivo en su rol de educador, esto no significa que deba manipular al educando en nombre del contenido que el educador ya sabe *a priori*, es decir, *a priori* desde el punto de vis-

[14] Es importante, a este respecto, recordar que para Freire, la concepción "bancaria" de la educación no se limita a la situación de enseñanza-aprendizaje, sino que arranca con la propia definición de los contenidos educativos. Y es aquí, en la ubicación y selección de dichos contenidos con la participación activa de los educandos, que Freire introduce la noción de "investigación temática".

"La dialogicidad de la educación", dice, "empieza no al encontrarse el educador-educando con los educandos-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación... Para el educador-educando dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición... sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada" (*Pedagogía del oprimido, op.cit.*, pág. 107). Por ello, "la cuestión que se plantea en la recreación de la educación, en la etapa de transición revolucionaria, no es sólo la de presentar a los educandos los contenidos programáticos de una manera competente, sino competentemente también, rehacer esos contenidos con la participación de las clases populares, superando igualmente el autoritarismo en el acto de 'entregar' los contenidos del educando" (P. Freire y A. Faúndez, *op.cit.*, pág. 93).

En un diálogo con Sergio Guimarães en 1982 (P. Freire y S. Guimarães, *Sobre Educação (Diálogos)*, 3a ed., vol. 1, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1984), Freire recalca: "También la programación, el contenido programático, es otra cosa que necesita ser discutida y combatida... En el fondo, se cae aquí de nuevo en una pregunta fundamental, central, que tiene también una respuesta autoritaria o democrática. Por ejemplo: ¿quién programa? Y ¿quién programa para qué, para quién, con quién, contra qué, a favor de qué, a favor de quién?" (pág. 74). "En una perspectiva democrática, la educación se sabe necesariamente necesitada de planificación. Pero lo que ella también sabe, lo que esa práctica pedagógica exige, es que el educando también se sienta responsable de esa planificación" (pág. 95).

[15] El tema de la democracia, presente en la obra de Freire desde sus primeros escritos, ha venido siendo reconceptualizado a lo largo de los años. En *La educación como práctica de la libertad* (1965), escrito en el contexto brasileño de los años 60, Freire hablaba del objetivo de una *"democratización fundamental"* de la sociedad, dentro de la cual se configuraba su preocupación por la *"democratización de la cultura"*. Hoy, después de una larga experiencia de trabajo y de su contacto directo con procesos revolucionarios, democracia y revolución constituyen, para Freire, categorías inseparables. "Me parece urgente que superemos un sinnúmero de preconceptos contra la democracia, asociada siempre a burguesía. Al abrirnos a su nombre, muchos de nosotros pensamos en conservadurismo, explotación burguesa, socialdemocracia. Yo pienso en socialismo. ¿Por qué no? ¿Por qué no conciliar transformación social profunda, radical, con libertad?". (P. Freire y A. Faúndez, *op.cit.*, pág. 76).

ta del educando. Es por esto que yo vengo enfatizando insistentemente —incluso una vez más en este último libro— que el hecho de que la educación sea por naturaleza directiva no debe llevar al educador a caer en una posición espontaneísta. Es decir, una posición según la cual, en nombre del respeto a la capacidad de pensar y a la capacidad crítica de los educandos, se deja a los educandos librados a ellos mismos, se deja a las masas populares libradas a ellas mismas. Obviamente, una educación revolucionaria debe estimular esa capacidad crítica y autónoma de pensamiento entre los educandos, pero jamás dejarlos entregados a ellos mismos.

Por el otro lado, *al no caer en la tentación del espontaneísmo, el educador tampoco debe caer en la tentación de la manipulación.* El uno no es el contrario positivo del otro. El hecho de que no sea espontaneísta, no me hace manipulador. El hecho de no ser manipulador, no me hace espontaneísta. Entonces, debe haber un contrario positivo de estas dos posturas. Y eso es precisamente lo que yo llamo la "radicalidad democrático-revolucionaria".[16]

Esto significa que desde el punto de vista de la educación como un acto de conocimiento, nosotros los educadores debemos siempre *partir* —partir, ese es el verbo; no quedarnos— siempre de los niveles de comprensión de los educandos, de la comprensión de su medio, de la observación de su realidad, de la expresión que las propias masas populares tienen de su realidad. *Es a partir del lugar en que se encuentran las masas populares que los educadores revolucionarios*, a mi juicio, tienen que empezar la superación de una comprensión inexacta de la realidad y ganar una comprensión cada vez más exacta, cada vez más objetiva de la misma.[17]

---

[16] Esta oposición *espontaneísmo/manipulación* en la relación educativa ha venido siendo subrayada por Freire a lo largo de toda su obra. En su último libro, al que hace aquí referencia, dicha oposición aparece planteada en términos de *basismo/elitismo*. Al respecto, dice: "El primer riesgo a correr es el de que, a pesar de que nuestro discurso sea en favor de las masas populares, nuestra práctica continúe siendo elitista... Por eso mismo, entonces, decretamos que nuestro mundo es el mejor, el mundo de la rigurosidad. Esta rigurosidad tiene que ser superpuesta e impuesta al otro mundo. El otro riesgo es el riesgo del basismo, que también conocemos mucho. Es el riesgo según el cual existe una negación completa del primero, del de la rigurosidad; por tanto, nada que sea científico cuenta. Se desprecia la academia, toda rigurosidad y teoría abstracta es poco útil, es puro intelectualismo y bla-bla. La única verdad final está en el sentido común, en la base popular; la única verdad está en las masas populares... Es interesante también observar cómo, en la primera posición (la elitista), hay un énfasis extraordinario en la teoría. Son las lecturas teóricas las que en verdad forman. En la segunda postura (la basista), lo que vale es la práctica". Sin embargo, "el autoritarismo y la manipulación de las clases populares no son el remedio para la enfermedad del espontaneísmo. El combate a éste, como al autoritarismo, exige una visión correcta de la unidad dialéctica entre práctica y teoría, una comprensión más rigurosa de la realidad, del papel de la subjetividad en el proceso de su transformación, el respeto a las clases populares como productoras y portadoras de conocimientos". (P. Freire y A. Faúndez, *op.cit.*, págs. 59-61).

[17] Durante su conversación con Faúndez, Freire se "reencuentra" con un elemento fundamental a tenerse en cuenta como punto de partida para la acción educativa: la *resistencia*. Dialogando con Faúndez, comenta: "En la *Pedagogía del oprimido*, insisto en que el punto de partida de un proyecto político-

pedagógico tiene que estar exactamente en los niveles de aspiración, en los niveles del sueño, en los niveles de comprensión de la realidad y en las formas de acción y de lucha de los grupos populares. Ahora tú introduces, en tu análisis, un elemento que, para mí, clarifica mi análisis teórico, cuando insistes en que *el punto de partida debería estar precisamente en la resistencia*. Es decir, en las formas de resistencia de las masas populares. Si nos rehusamos a conocer estas formas de resistencia porque, antidialécticamente, aceptamos que todo entre ellas viene siendo reproducción de la ideología dominante, terminamos cayendo en posiciones voluntaristas, intelectualistas, en los discursos autoritarios cuyas propuestas de acción no coinciden con lo viable de los grupos populares. La cuestión es cómo acercarnos a las masas populares para comprender sus niveles de resistencia, dónde se encuentran ellas, cómo se expresan, y trabajar entonces sobre esto" (*op.cit.*, pág. 38).

En realidad, al plantear la cuestión del "miedo a la libertad", Freire había introducido el tema de la resistencia ya desde *La educación como práctica de la libertad* y, mucho más claramente, en *Pedagogía del oprimido*: "Los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla. La temen también en la medida en que luchar por ella significa una amenaza, no sólo para aquellos que la usan para oprimir, esgrimiéndose como sus 'propietarios' exclusivos, sino para los compañeros oprimidos, que se atemorizan ante mayores represiones" (*op.cit.*, pág. 38). "Así, cuando por un motivo cualquiera los hombres sienten la prohibición de actuar, cuando descubren su incapacidad para el uso de sus facultades, sufren. Sufrimiento que proviene del hecho de haberse perturbado el equilibrio humano (Fromm)" (*ibid.*, pág. 82).

Posteriormente, en *Acción cultural para la libertad* (1969), la resistencia a la decodificación por parte de los educandos pasa a verse como análoga a la resistencia típica de la situación terapéutica: "... los participantes de los Círculos de Cultura se resisten a reconocer la situación codificada como expresión de su realidad. Y no porque la codificación sea, en verdad, extraña a ella, por el contrario, se rehúsan precisamente porque ésta la refleja. Se repite, en tales casos, la misma resistencia que ocurre en el diálogo psicoterapéutico, en el cual uno de los dos polos se niega a tomar su alienación en sus propias manos para analizarla en sus razones más profundas... Este rechazo desaparece, por esto, en la medida en que los participantes se involucran en una forma de acción político-revolucionaria" ("Ação cultural para a libertação" (1969) en: P. Freire, *Ação cultural para e liberdade e outros escritos, op.cit.*, pág. 60).

A su vez, Julio Barreiro (*Educación popular y proceso de concientización*, 5a. ed., México, Siglo XXI, 1978) profundiza en el porqué de esa resistencia (al pasaje de la *existencia oprimida* hacia la *conciencia del oprimido*) y sobre cómo sería posible vencerla. A ese respecto, argumenta: "El organismo humano (como entidad cargada de 'sabiduría de su especie') realiza una permanente selección de niveles de representación, de tal modo que sólo emergen a la *conciencia clara* los conocimientos y las representaciones de la realidad social que no sean percibidos por el propio sujeto como *amenazadores*, cuando son referidos a su propio yo. El organismo humano sólo se permite soportar un nivel de ansiedad y angustia que sea capaz de elaborar, es decir, de reducir a una posible expresión de equilibrio. Cuando una 'toma de conciencia' es lo suficientemente desequilibradora como para colocar en riesgo de angustia no soportable al organismo, éste impide la representación *clara* o, más bien, no permite que la experiencia y su explicación pase de la *conciencia visceral* (fuera de representaciones conscientemente ligadas al yo) hacia la *conciencia clara*.

Traducida en términos de relación opresor-oprimido, podríamos decir que cuando el oprimido ni siquiera toma conciencia de esa situación de 'existir en la opresión' y de sus motivos (las explicaciones reales de la relaciones opresor-oprimido), no se debe a que no tiene un grado de conciencia crítica o a que absorbió reflejamente la conciencia de los dominadores o el modo como los opresores explican y justifican las relaciones sociales de las cuales se benefician. Lo que ocurre es que resulta amenazador para el oprimido (cuando

cativo. No. Yo siempre afirmo: el educador no es igual al educando. *Cuando uno, como educador, dice que es igual a su educando, o es mentiroso y demagógico, o es incompetente. Porque el educador es diferente del educando por el hecho mismo de que es educador.* Si ambos fueran iguales, uno y otro no se reconocerían mutuamente. Es decir, en esto sucede igual que con los dos lados de la calle. No hay duda de que el educador tiene que educar. Ese es su papel. Lo que necesita, si es un revolucionario coherente, es saber que *al educar también él se educa*.[20]

Este tipo de educador tiene que terminar creando, a través de su propia práctica, una serie de cualidades a las que yo llamo *virtudes*. No entendiendo virtud como algo *a priori* a la vida, a la práctica social, sino como algo que se constituye en la práctica social de la cual también participa el educador. Virtudes que deben iluminar constantemente la práctica.

Una de estas virtudes, por ejemplo, es la *coherencia*. La coherencia entre el discurso y la acción, entre el discurso y la práctica. Esta es una virtud que debe acompañar a todo educador revolucionario o por lo menos progresista. Como educador revolucionario, yo debo estar vigilante de la coherencia entre mi discurso y mi práctica, entre lo que yo digo y lo que hago, buscando siempre disminuir esa distancia. Yo no puedo, por ejemplo, como intelectual que se ducha todos los días con agua caliente, que es un profesor universitario, un académico, no puedo decir que los obreros de Saô Paulo no tienen conciencia de clase y que yo tengo la conciencia de la clase trabajadora. Asimismo, yo no puedo hablar de la transformación radical de la sociedad y al mismo tiempo convertir a mis educandos en puros objetos pasivos dentro de los cuales yo deposito mi sabiduría. Pero, por el otro lado, tampoco puedo como educador dejar abandonados a los educandos como si les dijera "Ahora adivinen". No. Ni uno ni otro. Yo tengo que asumir una responsabilidad política, una lucha constante para cumplir cabalmente con mi tarea de educador. Y esta coherencia entre discurso y práctica debo buscarla a todos los niveles.

Hace poco, en Buenos Aires, yo hablaba precisamente de algunas

---

20 "El educador, al problematizar, 're-admira' el objeto problemático a través de la 'ad-miración' de los educandos. Esta es la razón por la cual el educador continúa aprendiendo, y cuanto más humilde sea ante la 're-admiración' que haga, a través de la 'ad-miración' de los educandos, más aprenderá" (P. Freire, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, op.cit.*, pág. 94). "En el fondo, el educador rehace en la cognoscibilidad... del educando, su propia capacidad de conocer. Entonces, esto significa lo siguiente: mientras el educando está conociendo, él, el educador, está *reconociendo*. Y yo estoy convencido de que todo reconocimiento, o casi todo, implica un conocer de nuevo de manera diferente" (P. Freire y S. Guimarães, *op.cit.*, pág. 83).

Preguntado, en India, acerca de este punto, Freire decía: "¿Cómo es posible dejar de ser exclusivo educador y asumir la responsabilidad vis a vis los educandos? No es fácil. Lo único que puedo decirles es que debido a esta ambigüedad es que somos ambiguos, y que para superar esto tenemos que tener praxis. No se trata de un juego intelectual. Se aprende a dejar de ser exclusivo educador en el proceso mismo de tratar de convertirse en educando mientras se enseña. Este es el único camino." ("To know and to be: a dialogue with Paulo Freire", *op.cit.*, pág. 6).

de estas virtudes.[21] La virtud de la paciencia, por ejemplo. *La paciencia impaciente*. Porque si tú eres solamente paciente, ayudas a la derecha. Y si eres solamente impaciente, también ayudas a la derecha. Sólo si eres pacientemente impaciente eres realmente revolucionario. La propia práctica enseña que no es posible dicotomizar paciencia e impaciencia.

Otra virtud importante es la de *la tolerancia*. Hay mucha gente que piensa que la tolerancia es una cualidad de los liberales. No. Para mí, la tolerancia es una virtud revolucionaria, en tanto significa la capacidad para convivir con los diferentes, para poder luchar con el antagónico.

Volviendo a tu pregunta sobre qué es hoy para mí educación popular, yo añadiría que para mí *la educación popular se da y puede darse dentro del espacio escolar, aun en una sociedad burguesa*. No hay que rechazar el espacio de la escuela, esperando el triunfo revolucionario para convertirla en un espacio a favor de las clases populares. Aun en una sociedad burguesa como la nuestra, la brasileña, hay mucho que hacer en este terreno.[22]

R.M.T.: *En general, el concepto de educación popular suele asociarse no sólo al mundo adulto sino también a acciones de educación no-formal. Según lo que usted dice, ¿la educación popular no estaría restringida a una práctica educativa con adultos, sino que abarcaría también la educación infantil?*

---

21 Se refiere a su discurso de clausura del Acto Preparatorio de la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos, celebrado en Buenos Aires, el 21 de junio de 1985. Allí, Freire planteaba dichas *virtudes* en términos de *tensiones* a resolver: la tensión entre el *discurso* y la *práctica*; la tensión entre la *palabra* y el *silencio*; la tensión entre *subjetividad y objetividad*; la tensión entre *el aquí y el ahora del educador, y el aquí y el ahora de los educandos*: la tensión entre espontaneísmo y *manipulación*: la tensión entre *teoría y práctica*; la tensión entre *paciencia e impaciencia*: la tensión entre el *texto* y el *contexto*. (Véase *Paulo Freire en Buenos Aires, op.cit.*, págs. 14-20).

22 En realidad, Freire, tradicionalmente conocido por su trabajo y su contribución en el terreno de la educación de adultos, se inició precisamente en el campo de la educación escolar. Tal como él mismo relata, su primera práctica educativa importante fue como Director de Educación del Servicio Social de Industria (SESI), en Pernambuco. Freire mismo, por otra parte, no se ve como un experto en educación de adultos: "Mucha gente piensa que yo desarrollé todos estos temas porque soy un especialista en alfabetización de adultos. No, no, no. No es así. Por supuesto, la alfabetización de adultos es algo que he estudiado en profundidad, pero yo estudié la alfabetización como un momento de la educación. Estudié la alfabetización de adultos por una necesidad social en mi país, como un desafío. En segundo lugar, estudié la alfabetización de adultos en el marco de referencia de la educación y en el propio marco de referencia de la teoría del conocimiento, pero no como algo en sí mismo, porque como tal no existe". ("To know...", *op. cit.*, pág. 4).

De hecho, su crítica a la "educación bancaria" tuvo como eje la educación escolar y, a lo largo de su obra, pueden encontrarse innumerables referencias a la escuela, al maestro de niños y a los educandos-niños. Ultimamente, por otra parte, ha estado reincursionando en el tema de la educación infantil. Reflexiones interesantes y sugerentes en ese sentido pueden encontrarse, por ejemplo, en los dos volúmenes que recogen su diálogo con Sergio Guimarães.

42

En último análisis, esto demanda del educador algo a lo que me refiero también en este último libro —y que está también en las preocupaciones de Gramsci— y que es lo siguiente: no se puede jamás separar la sensibilidad de los hechos de la rigurosidad de los hechos. Y las masas populares tienen una fantástica sensibilidad de lo concreto, esa sensibilidad que hace que el pueblo casi adivine las cosas.[18]

Entonces, lo que quiero decir es que *hay que comprender y respetar el sentido común de las masas populares para buscar y alcanzar jun-*

no puede hacer nada concreto para evitarlo) concientizarse en la situación de opresión (representarla tal como es, en la conciencia clara, relacionada con su propio yo). La conciencia ingenua no es apenas ingenua, sino que también es una conciencia reflexiva. Es la *conciencia posible* o, más bien, *lo máximo de conciencia clara representable* sin el peligro de la amenaza de descubrimiento altamente desequilibrador para el oprimido.

Lo fundamental es que comprendamos la conciencia oprimida como un *esquema defensivo de representación*, a través del cual aquel que *existe en la opresión* se impide a sí mismo representarla tal como es, por no poder elaborar concretamente la angustia resultante del descubrimiento de 'cómo es su existencia'. Concientizar sería, consecuentemente, crear situaciones y provocar reacciones por las cuales el oprimido transporte, sin distorsiones mistificadoras, su *existencia oprimida* hacia su *conciencia de oprimido* (pasar las experiencias de la conciencia visceral para las representaciones de la conciencia clara)... La manera más efectiva de crear las condiciones de la concientización es propiciar situaciones del oprimido en que, a cada descubrimiento de contradicciones de las relaciones sociales que lo envuelven, fuese posible *hacer acciones concretas, colectivas, progresivamente más organizadas, de oposición* a la estructura que establece tales relaciones... Una vez más, concientización acompaña la praxis y necesita su *momento de acción* para poder iniciarse". (págs. 83-85). En esa medida, "la concientización es el pasaje de la conciencia visceral hacia la conciencia clara de los contenidos de crítica y de oposición a las estructuras y relaciones de opresión, a través de un tipo de acción práctica-reflexión que reduzca progresivamente la amenaza percibida por el yo" (pág. 90).

[18] La concepción educativa de Gramsci enfatizaba, en efecto, la necesidad de *partir* de la "espontaneidad" popular, valorizando la reflexión y la creatividad reprimida de las masas. Partiendo de su "sentir" y aproximándose, progresivamente, al "saber" científico, en posesión de los intelectuales. Partir de la espontaneidad significa, para Gramsci, partir del sentido común; llegar al "espíritu popular creativo", a umbrales superiores de racionalidad y conciencia, implica un proceso en que dialécticamente han de empalmarse, en la relación pedagógica, espontaneidad y dirección consciente. Puesto que "la relación entre el maestro y el alumno es una relación activa, de vínculos recíprocos, y por lo tanto cada maestro es siempre un alumno, y cada alumno, maestro", igualmente recíprocos son los cambios opera los dentro de dicho proceso, por lo que la intervención educativa (hegemónica) del maestro necesariamente asume modalidades diversas de acuerdo a las condiciones de partida y al proceso de progresiva maduración del sentido común y de la conciencia de sus educandos.

De ahí que, para Gramsci, es exigencia de toda acción educativa conocer en detalle las condiciones concretas de las cuales parten las masas —al punto de proponer la necesidad de una historia del sentido común y de dedicar, en su obra, una atención muy particular al estudio del folklore— a la vez que construir, a ese efecto, los instrumentos didácticos más apropiados para aproximarse a las masas, a sus formas particulares de sentir, pensar y actuar.

Véase al respecto: Angelo Broccoli, *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, 2a. ed., México, Nueva Imagen, 1979. Véase también: Antonio Gramsci, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, (Cuadernos de la cárcel), México, Juan Pablos Editor, 1975.

to con ellas una comprensión más rigurosa y más exacta de la realidad. El punto de partida es, pues, el sentido común de los educandos, y no el rigor del educador. Este es el camino necesario precisamente para alcanzar ese rigor.[19]

Y aquí voy a repetir algo que yo menciono siempre para ejemplificar esto. Si estás en una calle, tú sólo tienes tres posiciones posibles: estar a la izquierda, estar a la derecha, o estar en el centro de la calle. Además de estas tres, naturalmente, hay la posibilidad de estar un poco más a la izquierda, un poco más a la derecha, etc. Pero, en cualquier caso, *si tú estás del lado de acá de la calle, y de repente te* das cuenta que la casa que buscas está del lado de allá de la calle, lo que tienes que hacer es cruzar la calle. Es decir, jamás puedes llegar allá partiendo de allá. Sólo se puede reconocer la existencia de un allá porque hay un acá, y viceversa. Uno es el contrario del otro, el que ilumina al otro, el que me dice que el otro existe. Tú, por ejemplo, *no podrías llegar a Saõ Paulo partiendo de Saõ Paulo sino partiendo de Managua, de la misma manera que tú sólo puedes llegar a Managua partiendo de Saõ Paulo y no partiendo de Managua.*

Esto, que parece tan simple, es lo que muchas veces olvidamos como educadores y como políticos: *que para llegar allá es necesario partir de aquí*, no de nuestro aquí sino del aquí de los educandos, pues nuestro aquí como educadores es muchas veces el allá de los educandos. Por eso, el educador tiene que ser una especie de vagabundo permanente: tiene que caminar para allá y para acá constantemente sobre la misma calle, para ir al aquí de los educandos e intentar venir con ellos no a su aquí sino a su allá, que está en el futuro.

Muchas veces me han criticado diciendo que yo defiendo que los educadores se queden al nivel en que se encuentran los educandos. Y esto me parece extraño, pues yo nunca usé el verbo *quedarse*. Yo *siempre usé el verbo partir*, desde la *Pedagogía del oprimido*. *En el acto de conocimiento tú siempre tienes que partir*. Partir de los niveles de percepción en que se encuentran los educandos, los grupos populares, y con ellos ir avanzando y transformando en rigurosidad científica lo que era, en el punto de partida, sentido común.

Entonces, el problema que se nos plantea como educadores no es el de negar el rol activo, crítico, decisivo del educador en el acto edu-

[19] "Mi posición", dice Freire, "es la de la comunión entre *sentido común y rigurosidad*. Quiero decir, mi posición es la de que toda rigurosidad conoce un momento de ingenuidad. Y no existe ninguna rigurosidad que esté ya establecida en cuanto tal por decreto. Lo que es absolutamente riguroso hoy, puede ya no serlo mañana, y viceversa. Por otro lado, partiendo de que es necesario que las masas populares se apropien de la teoría, haciéndola también suya, este proceso no puede realizarse sino a partir del propio pensamiento ingenuo. Es de él que se tiene que proceder, para superarlo. Es preciso... que la rigurosidad no rechace la ingenuidad, en el esfuerzo de ir hacia aquélla. Es en este sentido que hablo de una virtud o cualidad fundamental del educador-político y del político-educador en la perspectiva que defendemos. La virtud de asumir la ingenuidad del otro para, con él, superarla. La asunción de la ingenuidad del otro implica también la asunción de su criticidad. En el caso de las masas populares, éstas no son solamente ingenuas. Por el contrario, son críticas también y su criticidad está en la raíz de su convivencia con la dramaticidad de su cotidianeidad" (P. Freire y A. Faúndez, *op. cit.*, págs. 59-60).

tanto en esta virtud, para mí capital, que es la de la coherencia, esa búsqueda permanente por disminuir la distancia entre el decir y el hacer.

Yo pondría esta cuestión así: primero, debe haber una claridad del educador con relación a su opción política. En segundo lugar, e inmediatamente, debe haber una búsqueda de coherencia entre la expresión verbal de esa opción y la práctica con la cual el educador pretende encarnar, materializar, viabilizar esa opción. A partir de ahí —y sólo a partir de ahí— es posible emprender una tarea que esté políticamente clara con relación a los intereses fundamentales de las clases populares. Y no veo por qué no llamar a esto educación popular. *Sin embargo, muchas veces, al intentar operacionalizar esta opción en favor de las masas populares, se da una incoherencia, una distancia entre el objetivo y los métodos utilizados para viabilizar esa opción.*[26]

Yo tengo una pasión especial por Cuba y su Revolución. Ahí tengo un gran amigo que es Raúl Ferrer.[27] Pero durante todos mis años de exilio, nunca fui invitado a ir a Cuba. Cuando volví a Brasil después del exilio, me hicieron dos invitaciones para ir a Cuba en momentos en que, lamentablemente, no me fue posible aceptar. Ahora se me ha hecho una tercera invitación que esta vez he aceptado. De manera que en noviembre próximo voy a ir a Cuba por primera vez.[28]

Precisamente Lula, el gran dirigente obrero de Brasil, quien acaba de regresar de allá, me decía la semana pasada: "Paulo, tú tienes que ver lo que hay en Cuba en educación. ¡Es algo fantástico!". Entonces, lo que puede ocurrir es que Cuba hace una revolución y, sin embargo, la educación puede conservar marcas tradicionales. Y esto es perfectamente comprensible. Nicaragua hoy está mostrando también, justamente, que *no es nada fácil recrear la educación.*

Una revolución no se comprende mecánicamente sino históricamente. La historia no se transforma a partir de las cabezas de las personas, por muy iluminadas que éstas sean. La historia se hace y se transforma dialécticamente, contradictoriamente. Por ello, cuesta mucho deshacer "lo viejo" y construir "lo nuevo" de la revolución. Si esa relación fuera mecánica, al día siguiente del triunfo revolucionario tendríamos el hombre nuevo, la mujer nueva y la educación nueva. Pero no es así, no es mecánico, es histórico. Por eso cuesta.

Ahora, al mismo tiempo está claro para mí que *la conservación de métodos tradicionales en educación, dentro de un contexto revolucionario, significa, necesariamente la distancia entre el sueño y la práctica.* Por ello, yo creo que una de las luchas formidables que deben dar los revolucionarios dentro de la Revolución —jamás fuera de ella— es la lucha por la renovación de los métodos y los procedimientos, concomitantemente con el cambio de los contenidos de la educación.

Me acuerdo que en Cuba, pocos años después del triunfo de la Revolución, se hizo una cosa maravillosa que fue el primer gran congreso de educadores. Me acuerdo claramente del discurso de Fidel en que decía muy revolucionariamente, muy dialécticamente, que aquel congreso podía hacerse entonces porque antes se había hecho ya la Revolución. Lo que decía Fidel en ese discurso era que la transformación radical de las estructuras de la sociedad posibilitaba una nueva comprensión de la pedagogía y de la política.

Lo que no podemos esperar es que al cambiar el modo de producción cambien mecánicamente todas las relaciones sociales. Por ello, en el campo de la educación, es necesario evitar la reproducción del carácter autoritario que marca el modo de producción capitalista. En el acto de conocer, tanto en el espacio escolar como en cualquier otro espacio en que hacemos educación, nuestra tendencia es a reproducir esa marca autoritaria. De ahí que, *junto con el intento por superar el modo capitalista de producción, deberíamos intentar superar también su naturaleza autoritaria.* De esa manera, dentro de la educación popular se daría no una democracia ingenua sino una relación radicalmente democrática. En Nicaragua, o en cualquier otro lado, ésta es una lucha importante que no debería subestimarse.

Algunos intelectuales de izquierda me han criticado diciendo que yo soy un defensor de la "nueva escuela". Yo creo que la nueva escuela trajo efectivamente contribuciones muy importantes a nivel metodológico. La nueva escuela criticaba justamente la relación entre educadores y educandos desde el punto de vista del método y criticaba también el fraccionalismo de la escuela tradicional. Pero no traspasaba este límite de la crítica. Yo, a mi vez, critico todo lo que la nueva escuela criticaba a la escuela tradicional, pero yo critico también el mo-

---

[26] "La relación entre *métodos* y *finalidades*", dice Freire, "es en el fondo, la misma que existe entre *táctica* y *estrategia*. De este modo, en lugar de ingenuamente absolutizar los métodos, los entiendo como al servicio de finalidades, en la búsqueda de cuya realización se hacen y rehacen" ("Algunas notas sobre concientización", 1974, en: P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, *op.cit.*, pág. 91). "Métodos y técnicas, los cuales son obviamente indispensables, siempre se crean y recrean en el contexto de su aplicación real. Lo que me parece fundamental es la posición clara que debe asumir el educador en relación a su opción política. Esto implica valores y principios, una posición con respecto al 'sueño posible' que se intenta lograr. Es imposible disociar técnicas y métodos de este 'sueño posible' " ("¿Are adult literacy programmes neutral?", International Symposium for Literacy, Persépolis, 3-8 de septiembre 1975, mimeo, pág. 8).

[27] Raúl Ferrer, educador cubano, Vice-Coordinador de la Campaña Nacional de Alfabetización (1961) y posteriormente Director Nacional de Educación Obrera y Campesina (EOC), autor de varios trabajos sobre la educación de adultos en Cuba. Invitado por el gobierno de Nicaragua, fue también asesor de la Cruzada Nacional de Alfabetización.

[28] Freire fue invitado, efectivamente, a participar en el II Encuentro de Intelectuales por la Soberanía de los Pueblos de nuestra América, celebrado en La Habana a fines de noviembre de 1985 y al que, tampoco pudo asistir

[29] Se refiere al Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura, celebrado en La Habana entre el 23 y el 30 de abril de 1971. La cita textual del discurso de clausura de Fidel, mencionado por Freire, decía: "...sólo en un proceso revolucionario y sólo después de una Revolución tan profunda como la que ha tenido lugar en nuestra Patria, podía tener lugar un Congreso como éste". (En: *Referencias*, vol. 2, nº 3, La Habana, Universidad de La Habana, Instituto Cubano del Libro, 1971, pág. 160).

P.F.: Exacto. Mira, precisamente una de nuestras hijas, Magdalena, la mayor, ha escrito un libro que se llama *La pasión de conocer el mundo*, el cual trata de su experiencia con niños de pre-escolar.[23] Cuando salió este libro, hace dos años y medio, mucha gente comentó el hecho de que Magdalena había trabajado con niños de un nivel social alto. Ella decidió, entonces, dedicarse a una experiencia integral en una favela. Y desde hace algunos meses está trabajando allí, en una favela de São Paulo, y ahí ella está haciendo un trabajo formidable de educación popular, metida con niños llamados carentes (siendo ésta una palabra cortés, pues en verdad no son carentes sino explotados).

Al trabajar con estos niños de familias explotadas, dominadas, silenciadas, ella está precisamente contribuyendo a provocar la voz. Ella está desafiando a estos niños para que ellos, a partir de su propia edad, de su propio proceso de maduración, hagan una reflexión sobre su contexto, buscando las verdaderas razones de la deficiencia de ese contexto, que tiene su explicación no en la voluntad de Dios sino en las estructuras sociales de nuestra sociedad brasileña.

Esta es una labor de educación popular, no me cabe ninguna duda. Porque, además, no son sólo los niños sino también las familias de estos niños las que se integran. Cuatro o cinco madres vienen regularmente y se quedan dentro del salón, junto con sus hijos. Sobre esto Magdalena me hacía precisamente una observación muy importante. Un día vino y me dijo: "Padre, yo creo que las madres que vienen a la clase sufren una especie de nostalgia del pasado en cuyo presente están viviendo la experiencia que sus hijos tienen hoy". Y es así efectivamente. Ellas van a la clase de sus hijos en búsqueda de un tiempo perdido. Y esto es también educación popular. Porque la educación popular, a mi juicio, no se confunde ni se restringe solamente a los adultos. *Yo diría que lo que marca, lo que define a la educación popular no es la edad de los educandos sino la opción política, la práctica política entendida y asumida en la práctica educativa.*

R.M.T.: *A propósito de qué es lo que en última instancia define a la educación popular, existe en general consenso sobre el carácter determinante de esa opción política. No obstante, en algunas versiones de educación popular tiende a enfatizarse esa definición a partir del método. Pero, por otra parte, cabe pensar lo popular también en términos del sujeto de esa educación, entendiendo por sujeto no sólo a los educandos sino también a los educadores. Cabe pensar lo popular, asimismo, en términos de los contenidos concretos que asume la educación, sus modalidades, su forma de organización, la mayor o menor presencia de los sectores populares en la definición e implementación del proyecto educativo, etcétera.*

Quiero decir que, dado que el fenómeno educativo es un fenómeno complejo, que involucra una gran cantidad de factores de orden político, social, ideológico, cultural, pedagógico, parece imposible reducir la definición de lo que ha de entenderse por "educación popular" a uno solo de estos factores, estando éstos por lo demás estrechamente interrelacionados.

Nadie duda que en Nicaragua o en Cuba, la Revolución ha asumido una clara opción política en favor de las clases populares. Sin embargo, por razones que tienen que ver más bien con el método, Cuba suele sistemáticamente dejarse fuera del campo de la educación popular, dada la reconocida persistencia de métodos tradicionales en la educación cubana. En el caso de Nicaragua, de un tiempo a esta parte, algunos empiezan a poner en duda que allí se esté haciendo una auténtica educación popular dado que, si bien los contenidos han cambiado radicalmente, se mantienen aún y tienden a reproducirse los viejos métodos de enseñanza.[24] *¿Cómo ve usted todo esto?*

PF.: Voy a intentar decirte sintéticamente cómo veo yo esta cuestión. Estoy de acuerdo contigo en que *es necesario aprehender la complejidad de la práctica educativa en todas sus implicaciones.* Cuando yo decía hace un momento que toda educación implica una situación de conocimiento, planteaba ahí la cuestión del método, del método de conocer. Pero yo también estoy firmemente convencido de que *las marcas político-ideológicas interfieren en la puesta en práctica de determinados métodos de conocer.*[25]

Alguien, por ejemplo, puede intelectualmente pensar que está asumiendo una postura dialéctica y, sin embargo, ser muy poco dialéctico en su práctica. Es increíble ver cómo en nombre de la dialéctica mucha gente se queda en un idealismo prehegeliano. Se dicen dialécticos, pero se comportan idealísticamente. Por eso es que yo insisto

---

[23] Magdalena Freire, *A paixão de conhecer o mundo*, 3a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

[24] Precisamente, a la luz de este reconocimiento, decía en abril de 1985 el Padre Fernando Cardenal, actual Ministro de educación y ex-Coordinador de la Cruzada Nacional de Alfabetización: "...en estos momentos, he venido dándole vuelta al problema de nuestra educación: nuestra educación conservadora, nuestra educación bancaria. A pesar de que vamos a cumplir seis años de Revolución, nuestra educación se va quedando allá, mientras avanzamos en todo" (Discurso de clausura del taller sobre la educación popular en el contexto educativo de la Nueva Nicaragua "Ricardo Morales Avilés", Diriamba, Nicaragua, 22-25 abril de 1985, *Memoria*, pág. 100). Dicho taller fue justamente la culminación a la vez que el nuevo punto de inicio de un proceso de revisión profunda y reflexión crítica que viene teniendo lugar en Nicaragua alrededor del tema educativo, y uno de cuyos núcleos fundamentales es precisamente la cuestión metodológica.

[25] Es justamente en este sentido que Freire recalca, en varios escritos suyos, que "no hay error metodológico que no sea ideológico, pues todo error metodológico implica un trasfondo ideológico". Por ello, en su relatorio sobre la experiencia de Guinea-Bissau, refiriéndose a los errores metodológicos que hacían los alfabetizadores en la práctica y el papel que tenía en ello la capacitación, señalaba: "La corrección de esas equivocaciones exigía algo más que una insistencia en los métodos por sí mismos. Exigía la revisión permanente de su condicionamiento ideológico de clase". (P. Freire, *Cartas a Guinea-Bissau*, *op.cit.*, pág. 112). "De ahí", agrega, "nuestra convicción de que el esfuerzo de clarificación en torno de lo que es el proceso de ideologización deba constituirse como uno de los puntos introductorios a todo seminario de capacitación de militantes, simultáneamente con el ejercicio de análisis dialéctico de la realidad". ("Concientización y liberación: una charla con Paulo Freire", Ginebra, 1973, en: P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, *op.cit.*, pág. 44).

na negra y tan incoherente como el intelectual progresista que, al hablar *a* los obreros, no se esfuerza por hablar *con* ellos.

Estas incoherencias, en mi caso personal, me llevan a luchar más. A denunciarlas, a combatirlas en el sentido de superarlas, jamás a la desesperanza en que quedaría mudo y sin mañana.

Estas incoherencias me llevan a entender mejor la naturaleza del ser humano, constituyéndose en la historia y no como un a priori en la historia. Su finitud, su inconclusión, su posibilidad de ser y de no ser, de amar y de odiar, de oprimir y de liberarse.

São Paulo, noviembre de 1992

ESCUELA PÚBLICA Y EDUCACIÓN POPULAR

Este enunciado propone una reflexión en torno a la relación entre *educación pública* y *educación popular.*

No propone un pensar aisladamente sobre la *educación pública* en sí misma ni tampoco sobre la *popular*, sino sobre cada una en relación con la otra.

En el fondo, el enunciado lleva implícita una indagación que podría hacerse explícita así: ¿es posible hacer educación popular en la red pública? O por el contrario afirmando: la educación popular sólo puede realizarse en el espacio de la informalidad, en la práctica político-pedagógica fuera de la escuela, en el interior de los movimientos populares.

Mi punto de partida para responder a estas indagaciones es la comprensión crítica de la práctica educativa, sobre la que una vez más hablaré un poco.

No hay práctica educativa, ni por lo demás ninguna práctica, que escape de los límites. Límites ideológicos, epistemológicos, políticos, económicos, culturales.

Creo que la mejor afirmación para definir el alcance de la práctica educativa frente a los límites a que se somete es la siguiente: *aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo.*

Esta afirmación rechaza, por un lado, el optimismo ingenuo que ve en la educación la llave de las transformaciones sociales, la solución para todos los problemas; por el otro, el pesimismo igualmente acrítico y mecanicista de acuerdo con el cual la edu-

45

cación, en cuanto superestructura, sólo puede algo después de las transformaciones infraestructurales.

El agotamiento de estas ingenuidades, ambas antidialécticas, terminaría por plantear su superación: ni la negación pura de la educación, subordinada siempre a la infraestructura productiva, ni tampoco su omnipotencia.

La visión mecanicista de la historia, que guarda en sí la certeza de que el futuro es inexorable, de que el futuro viene como está dicho que vendrá, niega todo poder a la educación antes de la transformación de las condiciones materiales de la sociedad. Del mismo modo que niega toda importancia mayor a la subjetividad en la historia.

La superación de la comprensión mecanicista de la historia por otra que perciba en forma dialéctica las relaciones entre la conciencia y el mundo implica necesariamente una nueva manera de entender la historia. La historia como posibilidad. Esta comprensión de la historia, que descarta un futuro predeterminado, no niega sin embargo el papel de los factores *condicionantes* a que estamos sometidos, hombres y mujeres. Al negar la historia como juego de destinos seguros, como *dato dado*, al oponerse al futuro como algo inexorable, la historia como posibilidad, se reconoce la importancia de la decisión como acto que implica ruptura, la importancia de la conciencia y de la subjetividad, de la intervención crítica de los seres humanos en la reconstrucción del mundo. Reconoce el papel de la conciencia construyéndose en la praxis; de la inteligencia que se inventa y reinventa en el proceso y no como algo inmóvil en mí, separado casi de mi cuerpo. Reconoce mi cuerpo como cuerpo consciente que puede tanto

moverse críticamente en el mundo como "perder" su dirección histórica. Reconoce mi individualidad que no se diluye, amorfa, en lo social, ni tampoco crece y prospera fuera de él. Reconoce, finalmente, el papel de la educación y sus límites.

Ninguna de las dos maneras de entender la educación, en la comprensión de la historia, sería capaz de responder a la cuestión planteada. Ni la del optimismo ingenuo, de naturaleza idealista, ni la del pesimismo inmovilizante. Antidialécticas ambas, jamás han podido responder a la pregunta. Solamente en la comprensión dialéctica de las relaciones cuerpo-consciente-mundo, es decir, solamente, en la comprensión de la historia como posibilidad, es posible comprender el problema.

Uno de los equívocos de los que exageraron en el reconocimiento del papel de la educación como reproductora de la ideología dominante fue que, atrapados en la explicación mecanicista de la historia, no percibieron que la subjetividad desempeña un papel importante en la lucha histórica. No reconocieron que como seres condicionados, "programados para aprender", no somos sin embargo seres determinados. Es justamente por eso por lo que, al lado de la tarea *reproductora* que indiscutiblemente tiene la educación, hay otra que es la de contradecir aquélla. La tarea que nos cabe a los progresistas es ésa, y no cruzarnos de brazos en actitud fatalista.

Si la reproducción de la ideología dominante implica fundamentalmente la ocultación de verdades, la distorsión de la razón de ser de hechos que, explicados, revelados o desvelados trabajarían en contra de los intereses dominantes, la tarea de las educado-

ras y los educadores progresistas es desocultar verdades, jamás mentir. De hecho la *desocultación* no es tarea para los educadores al servicio del sistema.

Evidentemente, en una sociedad de clases como la nuestra, es mucho más difícil trabajar en favor de la *desocultación*, lo que es nadar contra la corriente, que trabajar *ocultando*, lo que es nadar en favor de la corriente. Es difícil, pero posible.

Sería ingenuo pensar que el poder de clase, de clase dominante, asistiría indiferente e incluso estimularía el esfuerzo desvelador realizado por educadoras y educadores progresistas en el ejercicio de su práctica docente. Que aprovechando, por ejemplo, una huelga de metalúrgicos, discutieran con los educandos los deberes y derechos de los trabajadores, entre ellos el de huelga, con el cual pueden presionar a los patrones para que atiendan sus reivindicaciones legítimas. Y no importa que en el análisis de ese derecho se mostraran críticos de las distorsiones corporativistas y de los excesos sectarios que perjudican la propia lucha de los trabajadores. O que, debatiendo problemas en torno a la defensa del medio ambiente, criticaran el descuido al que se relegan las áreas populares de la ciudad, en general sin plazas, sin jardines, sin verde. O bien, al hablar a los educandos sobre las tareas específicas de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial y sobre la interdependencia de esos poderes, hablaran de una de las obligaciones del ejecutivo, la de elaborar el presupuesto, la previsión de los gastos públicos, para ser aprobado por el legislativo, y subrayasen su naturaleza política y no solamente técnica, dejando claro que la lectura cuidadosa del presupuesto revela las opciones político-ideológicas de

los que se hallan en el poder. Las diferencias a veces astronómicas entre los gastos públicos en las áreas ya embellecidas y bien instrumentadas de la ciudad y los parcos recursos previstos para las zonas periféricas y los barrios más pobres de la ciudad. Sería realmente ingenuo pensar que esas cosas pudieran hacerse fácilmente y ser aplaudidas en una administración autoritaria y derechista.

Hasta a los autoritarios de izquierda les parece éste un procedimiento indeseable porque, según ellos, se estaría "robando" un tiempo precioso que debería ser dedicado a *inculcar* los contenidos salvadores. Por otra parte, sería igualmente impensable que profesores progresistas empezaran a movilizar a sus compañeras y compañeros, a sus alumnos, a los celadores, las cocineras, los vigilantes, en una administración reaccionaria, autoritaria, en el sentido no sólo de protestar contra el arbitrio y el *abuso del poder* de la propia administración, sino de instaurar un régimen de gestión democrática. Y que lo hicieran sin ninguna reacción inmediata del poder.

Sin embargo, el hecho de que estas prácticas y otras de naturaleza similar no puedan realizarse en forma abierta, plena y libre no significa que su imposibilidad sea absoluta. Toca a las educadoras y los educadores progresistas, armados de claridad y decisión política, de coherencia, de competencia pedagógica y científica, de la necesaria sabiduría que percibe las relaciones entre tácticas y estrategias, no dejarse intimidar.

Toca a ellos y a ellas *elaborar* su miedo y crear con él el valor con el cual enfrentarse al abuso de poder de los dominadores. Les toca, por último, realizar lo que es posible hoy, para que mañana se concrete

48

lo que hoy es imposible. Les toca, finalmente, basados en esos saberes, hacer *educación popular*, en el cuerpo de una red bajo el comando autoritario antagónico. Roma no se hizo en un día y nuestra expectativa de vida no corresponde a la expectativa de vida de la nación.

(1) Esto significa reconocer la capacidad humana de decidir, de optar, aunque sometida a condicionamientos que no permiten su absolutización. Significa ir más allá de una explicación mecanicista de la historia. Significa asumir una posición críticamente optimista que rechaza por un lado los optimismos ingenuos y por el otro los pesimismos fatalistas. Significa la inteligencia de la historia como posibilidad, en que la responsabilidad individual y social de los seres humanos, "programados para aprender" pero no determinados, los configura como *sujetos* y no solamente como *objetos*.

(2) A esta altura de la reflexión me parece importante dejar claro que la *educación popular* cuya puesta en práctica, en términos amplios, profundos y radicales, en una sociedad de clase, se constituye como un *nadar contra la corriente*, es precisamente la que, sustantivamente democrática, jamás separa de la enseñanza de los contenidos el desvelamiento de la realidad. Es la que estimula la presencia organizada de las clases sociales populares en la lucha en favor de la transformación democrática de la sociedad, en el sentido de la superación de las injusticias sociales. (3) Es la que respeta a los educandos cualquiera que sea su posición de clase, y por eso toma seriamente en consideración su saber hecho de experiencia, a partir del cual trabaja el conocimiento con rigor de aproximación a los objetos. Es la que

trabaja incansablemente por la buena calidad de la enseñanza, la que se esfuerza por mejorar los índices de aprobación mediante un riguroso trabajo docente y no con *flojera asistencialista*, (4) es la que capacita científicamente a sus profesoras a la luz de los recientes descubrimientos en materia de adquisición del lenguaje, de la enseñanza de la escritura y la lectura. Formación científica y claridad política que las educadoras y los educadores necesitan para superar desvíos que, si no son experimentados por la mayoría, se encuentran presentes en una minoría significativa. Como por ejemplo la ilusión de que los índices de reprobados revelan cierto rigor necesario para el educador; como por ejemplo vaticinar en los primeros días del curso que tales o cuales alumnos serán reprobados, como si los profesores fueran además *videntes*.

(5) Es la que, en lugar de negar la importancia de la presencia de los padres, de la comunidad, de los movimientos populares en la escuela, se aproxima a esas fuerzas y aprende con ellas para poder enseñarles también.

(6) Es la que entiende la escuela como un centro abierto a la comunidad y no como un espacio cerrado, atrancado con siete llaves, objeto del ansia posesiva del director o la directora, que quisieran tener *su escuela* virgen de la presencia amenazadora de extraños.

(7) Es la que supera los prejuicios de raza, de clase y de sexo y se radicaliza en la defensa de la sustantividad democrática. Por eso pugna por una creciente democratización de las relaciones que se traban entre la escuela y el mundo fuera de ella. Es la que no considera suficiente cambiar tan sólo las relaciones

entre la profesora y los educandos, suavizándolas, sino que al criticar y tratar de ir más allá de las tradiciones autoritarias de la *escuela vieja* critica también la naturaleza autoritaria y explotadora del capitalismo. Y al realizarse así, como práctica eminentemente política, tan política como la que *oculta*, no convierte sin embargo la escuela donde se procesa en sindicato o partido. Es que los conflictos sociales, el juego de intereses, las contradicciones que se dan en el cuerpo de la sociedad, se reflejan necesariamente en el espacio de las escuelas. Y no podía dejar de ser así. Las escuelas y la práctica educativa que se da en ellas no podrían estar inmunes a lo que ocurre en las calles del mundo.

Sin embargo, desde el punto de vista de los intereses dominantes es fundamental defender una práctica educativa neutra, que se contente con la pura enseñanza, si es que eso existe, o con la pura trasmisión aséptica de contenidos, como si fuera posible, por ejemplo, hablar de la "hinchazón" de los centros urbanos brasileños sin discutir la reforma agraria y la oposición a ella por las fuerzas retrógradas del país. Como si fuera posible enseñar no importa qué lavándose las manos, con indiferencia, ante el cuadro de la miseria y la aflicción a que se halla sometida la mayoría de nuestra población.

La educación popular a la que me refiero es la que reconoce la presencia de las clases populares como un *sine qua non* para la práctica realmente democrática de la escuela pública progresista, en la medida en que posibilita el necesario aprendizaje de esa práctica. En este aspecto, una vez más, contradice en forma antagónica y central las concepciones ideológico-autoritarias de derecha y de iz-

quierda que, por motivos diferentes, rechazan esa participación.

Desde el punto de vista de la derecha, porque de esa participación podría resultar un conocimiento crítico mayor de las condiciones de injusticia forjadas y mantenidas por la sociedad capitalista; desde el punto de vista de cierta izquierda autoritaria porque para su dirigencia, que se considera constituida por seres *sui generis*, por encima de los condicionamientos ideológicos y de los mecanismos de dominación, las clases populares necesitan únicamente aprender a *seguir* sus órdenes. En este sentido, por lo demás, la izquierda autoritaria es más elitista que la derecha. Ésta rechaza la presencia de las clases populares en una práctica educativa desocultadora precisamente porque teme que se vuelvan más críticas, y así acepten comprometerse en el proceso de movilización y organización para la transformación progresivamente radical de la sociedad. La izquierda autoritaria, por el contrario, minimizando el trabajo pedagógicamente crítico como cosa de sabor *idealista, populista* y a veces incluso *espontaneísta*, revela su descreimiento en la capacidad popular de conocer la razón de ser de los hechos. Cree, por el contrario, en el poder de la *propaganda ideológica*, en la fuerza de los eslóganes. Pero al hacerlo afirma su propia capacidad de saber y promueve su verdad a *verdad única*, forjada fuera del *cuerpo "incoherente"* del sentido común. Cualquier concesión a este saber significa resbalar hacia el populismo antirriguroso. Es por eso por lo que el autoritarismo de izquierda se vuelve mesiánico. Su verdad forjada fuera de la experiencia popular e independiente de ella debe moverse de su sitio propio e ir hasta el

cuerpo de las clases populares "incultas" para efectuar su "salvación". Las clases populares, así, no tienen por qué ser llamadas al diálogo para el cual son, *por naturaleza*, incompetentes. Sólo tienen que oír y seguir dócilmente las *órdenes* de los que son técnica y científicamente competentes.

Éstos, en la arrogancia de su autoritarismo, en la ceguera de su cientificismo o en la insensibilidad de su sectarismo, no perciben que nadie nace hecho, que nadie nace marcado para esto o aquello. "Somos programados, pero para aprender." Nuestra inteligencia se inventa y se promueve en el ejercicio social de nuestro cuerpo consciente. Se construye. No es un dato que esté en nostros *a priori* de nuestra historia individual y social.

El autoritarismo de derecha es menos elitista que el de izquierda porque cree, o teme, que las masas populares pueden cambiar –de menos crítica a más crítica– la calidad de su capacidad de inteligir el mundo. De saber el mundo. De cambiar el mundo. En el fondo, el autoritarismo de derecha cree mucho más en la práctica educativa que el de izquierda, o el de cierta izquierda. De ahí que la derecha siempre reprima con más dureza aquí, con menos dureza allá, los proyectos y programas de educación progresista que reconoce como amenazas para la "democracia", para su democracia. Y que cierta izquierda considere que las educadoras y los educadores progresistas son meros "administradores de la crisis capitalista", o bien idealistas obstinados e impenitentes.

Por eso en una perspectiva derechista ninguna administración de una red de enseñanza pública o de una escuela privada acepta arriesgarse en aven-

turas que se encuadren en la línea de una educación popular en los términos definidos aquí. En tales circunstancias no se puede esperar, por ejemplo, una gestión democrática de la escuela, a no ser en el discurso que la práctica contradice. O en el discurso que expresa una comprensión *sui generis* de la democracia –una democracia sin pueblo o una escuela democrática donde sin embargo sólo manda el director o la directora, y por eso sólo él o ella tienen voz.

En general, desde el punto de vista de la derecha, la gestión es democrática en la medida en que el profesor enseña, el alumno estudia, el celador usa bien sus manos, el cocinero hace la comida y el director da órdenes. Lo que no significa que en la perspectiva progresista el profesor no deba enseñar, el alumno no deba estudiar, el celador no deba usar bien sus manos, el cocinero no deba hacer la comida y el director no deba dirigir. Significa, en la perspectiva progresista, que todas estas tareas deben ser respetadas y dignificadas, siendo importantes todas para el avance de la escuela. Sin eludir la responsabilidad de intervenir, de dirigir, de coordinar, de establecer límites, en la práctica democrática el director no es, sin embargo, propietario de la voluntad de los demás. Él sólo no es la escuela. Su palabra no es la única que debe ser escuchada.

Hay además otro aspecto del debate de este tema que es preciso considerar: el de la posibilidad de alternación en el gobierno que ofrece la democracia. Un gobierno derechista, autoritario, defensor ostensible de las clases dominantes puede ser sucedido por un gobierno de corte popular. Un gobierno de gusto democrático.

Fue precisamente eso lo que ocurrió cuando Luiza Erundina fue elegida alcaldesa de la ciudad de São Paulo. Una de las primeras medidas adoptadas, sin violentar el espíritu de la ley, fue reorientar las opciones incluidas en el presupuesto aprobado por el gobierno anterior. Opciones en las que obviamente había muy poco relacionado con los intereses directos de las clases populares.

Mientras estábamos padeciendo un déficit escolar con el 60 por ciento de las unidades de la red escolar en estado precario, el presupuesto que recibimos preveía cifras astronómicas para las llamadas grandes obras. Viaductos, túneles majestuosos para unir un barrio con otro, jardines, etc. No es que los viaductos, los túneles, los jardines y los parques no sean necesarios. No es de la necesidad de lo que estoy hablando, sino de la prioridad de las necesidades. Y es ahí donde las opciones se contradicen: Hay prioridades de las clases dominantes y prioridades de las clases dominadas. Los viaductos son prioritarios, pero para servir a las clases acomodadas y felices, con repercusión adjetiva también entre las clases populares. Las escuelas eran prioritarias para las clases populares, con repercusión adverbial para las clases ricas. Sin embargo, desde el punto de vista del interés inmediato de las clases poulares, era más importante tener escuelas equipadas y competentes para sus hijos que viaductos bonitos para facilitar el tráfico de los automóviles de los poderosos. Hay que destacar que no estamos negando a los ricos y felices el derecho de disfrutar el placer de circular por viaductos seguros: sólo estamos defendiendo la prioridad del derecho de millares de niños de estudiar, sobre la comodidad de quienes ya tienen demasiada.

Encontramos escuelas sin lápices, sin papel, sin gis, sin merienda. Encontramos escuelas inauguradas y hasta ostentando placas con las frases acostumbradas, con el nombre del alcalde, del secretario, del director inmediato, pero vacías, huecas, sin sillas, sin cocina, sin alumnos, sin profesoras, sin nada.

Lo ideal será cuando los problemas populares –la miseria de las *favelas*, de las vecindades, el desempleo, la violencia, los déficit de la educación, la mortalidad infantil– estén nivelados de tal manera que una administración pueda darse el lujo de hacer "jardines móviles" que se muevan semanalmente de barrio en barrio –sin olvidar los populares–, fuentes luminosas, parques de diversiones y computadoras en cada punto estratégico de la ciudad, programados para atender a la curiosidad de la gente acerca de dónde queda tal o cual calle, tal o cual oficina pública, cómo llegar hasta allá, etc. Todo eso es fundamental e importante, pero es necesario que las mayorías trabajen, coman, duerman bajo un techo, tengan salud y se eduquen. Es necesario que las mayorías tengan derecho a la esperanza para que, operando el presente, tengan futuro.

Ningún derecho de los ricos puede constituirse en obstáculo para el ejercicio de los mínimos derechos de las mayorías explotadas. Ningún derecho del que resulte la deshumanización de las clases populares es moralmente derecho. Puede ser incluso legal, pero es una ofensa ética.

Volvamos a considerar la posibilidad de la alternación en el poder. Elegido un gobierno de corte democrático, es posible revisar, rehacer medidas que perfeccionen el proceso de democratización de la escuela pública. Es posible empeñarse en ir tra-

tando de comenzar o de profundizar el esfuerzo por hacer la escuela pública menos mala y al mismo tiempo también más popular. Ese empeño fue lo que yo denominé, durante el tiempo en que fui secretario de Educación de Luiza Erundina, "cambio de cara de la escuela".

Ganar las elecciones en la ciudad de São Paulo no significaba inaugurar al día siguiente el socialismo en el país. Sin embargo, empezábamos a disponer de algo de lo que antes no disponíamos: el gobierno de la ciudad.

A pesar de los obstáculos de orden ideológico, de orden presupuestal, a pesar de los vicios burocráticos "instruidos" por la secular ideología autoritaria, a pesar de la comprensión y de la experiencia política de naturaleza oficinesca, de la política de favores, obviamente intentar la educación popular fue mucho más fácil para nosotros que para los profesores y las profesoras progresistas asumir proyectos democráticos en una administración autoritaria, que siempre reacciona ante el riesgo democrático y la creatividad como el diablo frente a la cruz.

De ahí la necesidad urgente de aprender a manejar los instrumentos de poder de que disponíamos, poniéndolos lo más sabia y eficazmente posible al servicio de nuestro sueño político.

La cuestión que se nos planteaba era, por un lado, no dejarnos vencer por la miopía incompetente de las críticas mecanicistas que nos veían como simples celadores de la crisis capitalista, y por el otro no considerarnos figuras extraordinarias, sino gente humilde y seria, capaz de hacer el mínimo que podía y debía hacerse. En la historia se hace lo que se puede, y no lo que se quisiera hacer. Y una de las

grandes tareas políticas que hay que cumplir es la persecución constante de hacer posible mañana el imposible de hoy, cuando sólo a veces es posible hacer viables algunos imposibles del momento.

Para finalizar quisiera subrayar un equívoco: el de los que consideran que la buena *educación popular* de hoy es la que, preocupada por el desvelamiento de los fenómenos, por la razón de ser de los hechos, reduce la práctica educativa a la pura enseñanza de los contenidos, entendida ésta como el acto de *cubrir de esparadrapo* la cognoscitividad de los educandos. Este equívoco es tan carente de dialéctica como su contrario: el que reduce la práctica educativa a puro ejercicio ideológico.

Es típico de cierto discurso neoliberal, también llamado a veces posmoderno, pero de una posmodernidad reaccionaria, para la cual lo que importa es la enseñanza puramente técnica, la transmisión de un conjunto *x* de conocimientos necesarios a las clases populares para su supervivencia. Más que una postura políticamente conservadora es ésta una posición epistemológicamente insostenible y que además agrede la naturaleza misma del ser humano, "programado para aprender", algo más serio y más profundo que adiestrarse.

São Paulo, diciembre de 1992